



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

2018 – 2019

**“UBUNTU SOMMERSKOLE”: UNA PROPUESTA
PEDAGÓGICA DE TALLERES PARA LA
PRIMERA INFANCIA EN NORUEGA.
INVESTIGAR Y NARRAR LA EXPERIENCIA
COMO HERRAMIENTA FORMATIVA.**

**“UBUNTU SOMMERSKOLE”: A WORKSHOP
BASED EDUCATIONAL PROPOSAL FOR EARLY
CHILDHOOD IN NORWAY. RESEARCHING AND
RELATING THE EXPERIENCE AS A TEACHER
TRAINING TOOL.**

Autor: Lara Martínez Pellón

Director: Ignacio Haya Salmón

Enero 2019

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

INDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2.1. El modelo de educación inclusiva	6
2.2. La pedagogía reggiana y la educación desde la escucha del niño	8
2.2.1. Los cien lenguajes del niño y los lenguajes poéticos	8
2.2.2. La escucha y la idea de niño	10
2.3. La documentación	12
2.3.1. Documentar como una investigación de la experiencia educativa	13
3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	14
3.1. Antecedentes de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”	14
3.1.1. Dotar de sentido y contexto a la propuesta pedagógica	14
3.1.2. La apertura de UBUNTU a la comunidad.....	16
3.2. Nacimiento de “UBUNTU Sommerskole”.....	17
3.3. Búsqueda de financiación	18
3.4. Difusión y creación del grupo	18
3.5. Principios de procedimiento de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”	19
3.6. Las actividades y su temporalización.....	21
3.6.1 Actividades planificadas	21
3.6.2. Actividades desarrolladas.....	24
4. INVESTIGAR LA EXPERIENCIA “UBUNTU SOMMERSKOLE”	25
4.1. Marco metodológico de la investigación.....	25
4.1.1. Características de la investigación	26
4.1.2. Técnicas para la recogida de datos en el trabajo de campo.....	27
5. RESULTADOS	29
5.1. UBUNTU como un deseo de crecimiento personal y profesional.....	29
5.2. Trabajar con otra educadora.....	32
5.2.1. La asignación de roles.....	33
5.2.2. El diálogo entre lo personal y lo profesional	35
5.2.3. La multiplicación de las posibilidades	38
5.3. De la planificación al desarrollo de las actividades	39

5.3.1. Desapegarte de las expectativas	40
5.3.2. Crear espacios para ser: Escucha y juego Libre.....	42
5.3.3. La improvisación y nuestra identidad como educadoras.	44
6. CONCLUSIONES.....	46
BIBLIOGRAFÍA	48

RESUMEN

Este trabajo de fin de grado recoge la fundamentación teórica, el diseño y la revisión de la propuesta pedagógica “UBUNTU Sommerskole”. La fundamentación teórica revisa la literatura en relación a la pedagogía reggiana, a los lenguajes poéticos, al modelo de educación inclusiva y a la documentación como una herramienta de formación y transformación. El desarrollo de la propuesta explica los antecedentes y la formación tanto del proyecto UBUNTU como de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”. Finalmente, los resultados, a través de una revisión de la documentación de la práctica, desvelan algunos aprendizajes y reflexiones que esta genera. Como son la necesidad de la escucha y la flexibilidad en la práctica educativa, o la riqueza y las dificultades del trabajo en pareja educativa

Palabras clave: Revisar la experiencia, escucha, relación, lenguajes poéticos, inclusión educativa.

ABSTRACT

In this bachelor tthesis is recopilated the theoric fundamentation, the dessing and the development of the pedagogic proposual “UBUNTU Sommerskole”. The theoric fundamentation go over the literature around the Reggio pedagogics, the stetic lenguajes, the inclusive education aproach and the documentation as a teaching trainer and as a trasformation tool. The development of the propousal explain the previous steps and the creation of both the Project UBUNTU and the propousal “UBUNTU Sommerskole”. Finally, the results show some of the learnings and reflexions generated by the experience and its reaserch, as it can be the necessity of listening and flexibility in the educative practice and the richness and difficulties of working as a pedagogic couple.

Key words: Go over the experience, listening, relations, poetic lenguajes, inclusive education.

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de fin de grado tiene como finalidad la presentación del diseño de una propuesta pedagógica, su puesta en práctica y una posterior reflexión y revisión de la misma a través de la documentación de esta experiencia. La propuesta se enmarca dentro del proyecto educativo y artístico UBUNTU, proyecto que creé con Marta Lastra en el año 2018 en Noruega, donde realicé mi Erasmus estudios en el primer cuatrimestre y mi Erasmus prácticas, con el Prácticum III, en el segundo cuatrimestre. La propuesta concreta que se aborda en profundidad en este trabajo se lleva a cabo en la semana del 16 al 20 de Julio, y se trata de un campus de verano (“UBUNTU Sommerskole”) que cierra la actividad de este gran proyecto.

UBUNTU aúna, refleja y pone en práctica aquellos conocimientos, inquietudes y pasiones que han destacado y han resultado más significativas en mi paso por el grado de magisterio en Educación Infantil.

UBUNTU como proyecto educativo tiene como base de acción y creación el modelo de educación inclusiva, que llega a mí a través de la asignatura de “Fundamentos pedagógicos de la atención a la diversidad”. En UBUNTU trabajamos a través de los lenguajes estéticos, metodología que llega a mi formación como maestra a través del descubrimiento de la pedagogía reggiana y mi experiencia como voluntaria en el proyecto “Createctura” (Proyecto formado por artistas multidisciplinares interesado por la educación; y que trabajan para acercar distintas formas de expresión y comunicación, creatividad y pensamiento divergente, a niños, familias y educadores). Además, UBUNTU conecta todos sus talleres con una temática de cuidado y conciencia medio ambiental (que se consensua a través de reflexiones y conversaciones con Marta Lastra, amiga y co-creadora del proyecto). Se decide abordar esta temática ya que las educadoras compartimos una fuerte preocupación y amor por la naturaleza, por tanto, este constituye un aspecto más que nos une en nuestros principios pedagógicos.

En las siguientes páginas abrimos un espacio en el que enmarcamos teóricamente el proyecto UBUNTU, posteriormente compartimos una

descripción y diseño de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”. Finalmente compartimos, a modo de reflexión, una muestra de las huellas que esta experiencia ha dejado en mí tanto en un plano profesional, como académico y personal.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. El modelo de educación inclusiva

A lo largo de toda la historia de la humanidad, de la sociedad y de la educación tanto formal como no formal, se han sucedido y aún se suceden muchas políticas y prácticas excluyentes, que afectan a aquellos individuos que no encajan en los patrones dominantes de “normatividad”, pongamos que estos se expresan en términos de un individuo que es hombre occidental, inteligente, delgado, productivo, exitoso... Así, todo lo que se sitúa fuera de esa estrechísima “normatividad” corre el riesgo de experimentar procesos de exclusión socioeducativa. Acompañando a esta mirada los mecanismos y las estructuras tanto sociales como escolares han sido, y en ocasiones siguen siendo, diseñadas para esta “normalidad”, dificultando, por tanto, el aprendizaje, la relación y la vida a todas las demás personas. Los sistemas sociales y educativos poseen rígidos sistemas y estructuras que tratan de normativizar a las personas, tratan de hacerlas encajar en sus rígidas concepciones y estructuras. Esta realidad es denominada exclusión social y exclusión educativa. Como respuesta a esto nace el modelo de inclusión social y educativa (Sapon-Shevin, 2013).

Es desde este modelo de inclusión desde el que, como educadoras, decidimos trabajar, y sobre el que construiremos todos los proyectos e iniciativas que queramos desarrollar. Esto implica que valoramos y celebramos las diferencias. Somos conscientes de que todos y cada uno de los seres humanos somos diferentes los unos de los otros, tenemos nuestras fortalezas y nuestras debilidades, lo cual es tremendamente enriquecedor. Todos podemos aprender y enseñar a todos. En el modelo de Educación Inclusiva reclamamos la individualidad (singularidad) de cada persona. Sabemos, además, que cuando uno o varios individuos encuentran problemas para crecer, aprender y

desarrollarse en cualquier contexto educativo, debemos poner el foco en las estructuras del mismo que son las que estarán creando estas dificultades -el foco de atención educativa recae en el contexto y no en el individuo- (Sapon-Shevin, 2007). Como declara Pérez de Lara (2008) “es necesario empezar a pensar que la diversidad no está en los otros sino entre nosotros”.

Por tanto, como educadoras nos vemos en un proceso constante de revisar y reestructurar nuestras prácticas, las políticas y la cultura, con el fin de acercarnos cada vez más a un contexto educativo de todos y para todos, un contexto bello y agradable donde todas las personas que allí conviven estén reconocidas y escuchadas (Susinos, 2005).

La escucha juega un papel crucial en este proceso inclusivo. Las voces de los educandos son las que impulsan constantemente la transformación del contexto en que se desarrollan. Ellos son partícipes y su agencia ha de ser promovida en las decisiones que tienen que ver con su proceso de aprendizaje, el ambiente de trabajo y el grupo que les acompaña, y a su vez, se incorpora su voz y poder de decisión en su contexto social (Susinos, 2005).

Sin embargo, la escucha va más allá de lo que los educandos dicen con palabras. Para poder escuchar de una manera completa y compleja a los primeros que debemos escuchar es a nosotros mismos (Contreras, 2002) ¿Cómo veo yo a quien miro? ¿Qué me provoca? ¿Por qué?, revisar nuestras ideas impresiones y juicios es un ejercicio constante que debemos realizar para acercarnos a un reconocimiento y conocimiento de uno mismo y de sus dificultades, así como de los otros con relación a uno mismo; en palabras de Nuria Pérez de Lara (2008) debo “escuchar al otro dentro de mí”. En segundo lugar, debemos escuchar a los individuos desde una mirada ecológica, es decir, con la consciencia de que ellos son en relación a su contexto, sus circunstancias, sus relaciones personales y con el entorno. Por último, educadores y educadoras tenemos el deber de escuchar lo que los niños expresan de todas las formas que les sea posible expresar (y a nosotros “leer”), más allá de donde llega la expresión oral y escrita existe un complejo entramado de sistemas de comunicación en relación con el mundo interior y la

singular identidad de cada niño, así como de la interacción de esta con un entorno o con unas personas concretas. (Contreras, 2002)

2.2. La pedagogía reggiana y la educación desde la escucha del niño

UBUNTU como proyecto pedagógico se conecta y bebe en numerosos aspectos de la pedagogía reggiana, los textos de Malaguzzi y de otros pensadores de esta escuela, que nos han guiado, iluminado y, sobre todo, inspirado en muchos aspectos y situaciones. Sin embargo, es importante destacar que la base del proyecto dista mucho de ser exclusivamente reggiana. Como ya hemos señalado en el anterior apartado, los pilares pedagógicos los encontramos en el principio de la escucha, la belleza y la inclusión educativa (y por tanto social). Estos pilares se ven reflejados en la obra de Loris Malaguzzi y en modelo de Educación Inclusiva, pero también en la obra y en la práctica de muchas otras personas que, aunque tengan menos mención en estos apartados, nos acompañan en nuestro ejercicio de educadoras.

2.2.1. Los cien lenguajes del niño y los lenguajes poéticos

Para comprender el marco teórico sobre el que se fundamenta este proyecto pedagógico que se revisa en este trabajo es necesario en primer lugar aclarar de lo que hablamos cuando nos referimos a los "lenguajes poéticos".

Este concepto tiene su base en la pedagogía Reggiana. Uno de los principios pedagógicos más importantes de Loris Malaguzzi (creador e impulsor de dicha pedagogía) sostiene que los niños tienen cien lenguajes, así lo expresa en este poema traducido y citado por Gandini (1997): "Cien maneras de pensar, de jugar y de hablar, cien, siempre cien maneras de escuchar, de maravillarse, de amar (...) El niño tiene, cien lenguas (y además de cien cien cien), pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura, le separan la cabeza del cuerpo." (p.3).

Con estas palabras Malaguzzi expresaba que los seres humanos (especialmente los niños, por ser aquellos que tienen menos impacto de la sociedad y una mente menos especializada) se expresan de infinitas maneras.

Por tanto, nuestras posibilidades de comunicación son mucho más ricas que únicamente aquello que nos permite expresar y escuchar el lenguaje oral y escrito (los que denominamos "lenguajes hegemónicos" por ser en los cuales se centra toda la atención en la educación tradicional), existiendo una infinidad más de medios y sistemas simbólicos a través de los cuales los humanos representan, comunican y expresan su pensamientos. Entre estos lenguajes podemos incluir el lenguaje científico, visual, matemático... (Gandini, Forman y Edwards, 1997)

Dentro de las diferentes formas de expresión que hay, aquellas que están intrínsecamente ligadas a la estética, la belleza y la expresión son aquellos a los que llamamos lenguajes poéticos. Entre ellos encontramos la danza, la fotografía, la música, la pintura... (Vecchi, 2013).

Una característica importante de la teoría de los cien lenguajes es la visión de estas formas de expresión como sistemas fuertemente conectados, sistemas que se completan, complementan y retroalimentan entre sí. Resulta inconcebible el pensar la música sin la danza, el lenguaje visual sin el matemático o el científico sin el dramático. Este enfoque trabaja desde la transdisciplinariedad, "la forma en que el pensamiento humano conecta diferentes disciplinas (lenguas) con el fin de adquirir una comprensión más profunda de una cosa" (Vecchi, 2013, p. 42). Las barreras entre los diferentes lenguajes son difusas, los sistemas expresivos se integran, combinan, incluso se fusionan al servicio de la expresión y la investigación.

Hoyuelos (s.f.) expone un ejemplo muy ilustrativo:

Cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana, y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando poner dentro de algo cinco cosas y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es una expresión plástica, sino una expresión en su

máxima significatividad, donde se articulan los 100 lenguajes sin la separación que los adultos queremos ver de disciplinas diferenciadas. (p.4)

A través de este análisis de los lenguajes que pueden estar implicados en la acción del niño vemos que casi resulta ridículo intentar enmarcar su acción en un solo sistema expresivo. Vemos que toda acción humana es un complejo entramado multidisciplinar que en el mundo académico o investigador hemos decidido crear agrupando ciertas acciones y separándolas de otras para poder manejarlo e investigarlo. Sin embargo, como educadores que deben escuchar a los niños debemos ser conscientes de que esta separación es artificial y que vamos a poder “leer” a los niños desde infinitos puntos de vista y disciplinas diferentes.

En palabras de Cati y Maite Sbert Rosselló (2017) “el arte tiene razón de ser cuando se vincula con su función antropológica: comunicar, comunicarse.” Al igual que Malaguzzi, estas maestras hablan de las artes como un lenguaje primario que permite a las personas expresarse y escuchar con gran complejidad, un lenguaje capaz de establecer ricas relaciones, una herramienta de poder personal y social (Sbert Rosselló, 2017).

La teoría de los cien lenguajes nace como un reclamo al reconocimiento de una diversidad lingüística en la comunicación, nace como una provocación que trata de reivindicar a la escuela tradicional las posibilidades de comunicación de los niños, se reivindica la diversidad de formas de expresión, representación y comunicación así como la voz de los alumnos que está apagada e ignorada por la gran focalización y, casi obsesión, de la escuela tradicional por dos únicos lenguajes (el oral y el escrito) (Caballeras y Hoyuelos, 2009). Esta teoría nació en los años posteriores a la segunda guerra mundial y aún es una lucha completamente vigente. (Agut y Hernando, 2015).

2.2.2. La escucha y la idea de niño

A la teoría de los lenguajes poéticos está vinculada la visión del aprendizaje como un proceso autocosntructivo. Lo cual quiere decir que el proceso enseñanza/aprendizaje no es un proceso lineal de causa/efecto, sino que son

los niños los que a través del uso que hacen del espacio, los materiales, las actividades y recursos que están a su alcance los que van construyendo su propio conocimiento, sus ideas y su visión personal del mundo. (Agut y Hernando, 2015).

El aprendizaje es una actividad insegura, imprevisible e intensamente creativa. (...) como un rizoma que se dispara en todas direcciones, sin prisa, sin principio ni fin, siempre en medio, y con aperturas hacia otras direcciones y lugares. Se trata de una multiplicidad que funciona mediante conexiones y una heterogeneidad, una multiplicidad que no viene dada sino construida (Vecchi, 2015, p.45)

Detrás de esta convicción, de este concepto de aprendizaje, se lee claramente una concepción del niño como un ser competente, responsable y creador de su propio conocimiento. Existe una confianza en la naturaleza curiosa, entusiasta y altamente capaz de adquirir y crear conocimientos de los educandos.

Cuando los niños tienen el permiso para jugar libre, con tiempo, y con la escucha y el apoyo de sus personas de referencias; cuando se nutren los intereses y entusiasmos de los niños, estos adquieren conocimientos profundos y duraderos a altas velocidades. Es necesario que el proceso de juego, de investigación, de aprendizaje, sea placentero y nazca del entusiasmo del niño, ya que solo de esta forma se activarán los centros neuro-emocionales generando con complejo entramado de segregación de proteínas y conexiones neuronales que nos permiten a todos los humanos aprender a gran velocidad y de forma significativa. Si hay emoción, si hay entusiasmo, hay aprendizaje (Stern, 2017).

Partiendo de esta visión del niño como un ser capaz, competente y lleno de potencialidades y herramientas para descubrir y crear su mundo, en el papel los educadores se sitúa la escucha como una de las tareas principales del gesto educativo. Para aclarar lo que queremos decir con esto, las palabras de Rinaldi (2001), sobre la escucha en la pedagogía reggiana, nos son de gran interés. Esta pedagoga indica que la escucha significa ser “sensibles a los patrones que nos conectan con los otros”, la escucha significa “estar abierto y

ser sensible a la necesidad de escucha y a ser escuchado, y a escuchar con todos los sentidos, y no solo con los oídos”, significa “escucharnos a nosotros mismos, la “escucha interna” nos motiva a escuchar a otros, pero en cambio se genera cuando otros nos escuchan”. Significa permanecer en la observación y crear un diálogo y una reflexión internas. La escucha es una generadora de preguntas y emociones (Rinaldi, 2001).

2.3. La documentación

El desarrollo del proyecto UBUNTU ha ido de la mano de un proceso de documentación educativa, a través principalmente de fotos y videos que nos ayudan a tener una segunda visión del desarrollo de nuestros talleres. La documentación nos ayuda a tomar distancia de la vivencia y a valorar así la respuesta que han tenido nuestras propuestas, observamos si han funcionado como nosotras lo esperábamos, si lo han hecho de una forma distinta o si no han funcionado. Se observa, de la misma forma, cómo han sido las relaciones, las relaciones entre los participantes y de estos con la propuesta lanzada y con las talleristas; se valora si las provocaciones presentadas y nuestro papel en el taller han favorecido estas relaciones o no y las posibles mejoras para próximos talleres.

Además, en el proyecto de la “UBUNTU Sommerskole” la documentación ha estado acompañada de un proceso de escritura autobiográfica (con diarios de todas las reuniones y cada sesión de los talleres), enriquecido con las reuniones que manteníamos las talleristas al final de cada jornada en el campamento. Del mismo modo, se han hecho reflexiones y análisis escritos sobre la documentación recogida en foto y vídeo.

Estas nuevas formas de documentación nos han permitido comprender y escuchar de una forma más profunda y consciente a los niños individualmente y al grupo en su conjunto. Haciendo así posible la modificación adecuación al grupo de las jornadas siguientes. Como Vea Vecchi explica en la entrevista que Lella Gandini le hizo para el libro *The hundred languages of the children*:

La cámara, el video y los diarios hacen posible que podamos "leer" y reflejar críticamente, tanto individual como colectivamente, las experiencias que estamos viviendo y el proyecto que estamos explorando. Esto nos permite construir teorías e hipótesis que no están aleatoria y artificialmente impuesta a los niños, sino que tienen una sólida base de documentación, análisis y reflexión. (Gandini, 1998, p.142)

2.3.1. Documentar como una investigación de la experiencia educativa

En el libro *Investigar la experiencia educativa* Larrosa (2010) hace una interesante reflexión acerca de la experiencia. Jorge dice que la experiencia nos sirve para afirmar nuestras ganas de vivir

Ya que si la experiencia es lo que nos pasa, ¿Qué es la vida sino el pasar de lo que nos pasa y nuestras torpes, inútiles y siempre provisionales tentativas de elaborar su sentido, o su falta de sentido? La vida como experiencia es relación: con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con lo que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos. La vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla. Por eso, colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia no es otra cosa que subrayar su implicación con la vida, su vitalidad. (p.88)

Con estas palabras Jorge Larrosa nos recuerda que, al documentar, lo que estamos haciendo es representar lo vivido y, de alguna forma, decidir y crear esa vivencia, que hemos experimentado. Por tanto, se trata de un proceso fuertemente subjetivo y personal. Como pareja educativa hemos vivido distintas situaciones que se identifican con estas ideas. Nos hemos encontrado con visiones personales muy distintas acerca de la misma experiencia. El compartir y escuchar las distintas versiones nos ha llevado a relativizar y abrir nuestra percepción, a enriquecer el conocimiento que tenemos de los niños, y a obtener una crítica más completa del desarrollo de nuestras propuestas.

La revisión de la experiencia crea un espacio para las preguntas, las inquietudes y los retos, un espacio para el cambio, para romper paradigmas,

para la duda y la incertidumbre. Este espacio nos da la posibilidad de revisar y transformar nuestra práctica y nuestras ideas constantemente. Al documentar una experiencia se exploran las diferentes realidades de la misma, es un proceso más profundo que el de narrar, describir la experiencia; se trata de pensarla, de buscar la manera en que la vivencia ha marcado nuestras ideas, nuestras opiniones y saberes pedagógicos. La documentación busca descubrir sobre qué saberes se desarrolló la propuesta y cuáles han surgido después de ella, qué descubrimientos, qué aprendizajes, quiénes somos después de vivir lo que hemos vivido. Se trata, en conclusión, de crear una vivencia reflexionada. (Contreras y Pérez, 2010).

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Antecedentes de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”

3.1.1. Dotar de sentido y contexto a la propuesta pedagógica

UBUNTU es un proyecto que tiene su origen en el encuentro de dos educadoras de origen español en un pequeño pueblo de Noruega: Horten.

Por tanto, este proyecto nace de una relación personal que, con el tiempo, y el aumento de la profundidad, la confianza, el conocimiento y la intimidad entre estas dos personas; da lugar a un fuerte deseo de trabajar y crear conjuntamente y, por tanto, una relación profesional.

Fue así como, en enero de 2018, se empezaron a suceder encuentros donde se compartieron ideas y visiones con el objetivo de llevar a cabo talleres en febrero. Así, poco a poco, fue naciendo UBUNTU. En un primer momento los talleres estaban destinados a familias con niños de entre tres y ocho años, y estaban planteados como talleres de artes integradas.

Al elegir cómo sería el primer ciclo de talleres que se haría, se decidió hacer un bloque que se titulara "El ciclo del bosque" donde se incluyen tres talleres con

materiales recolectados en nuestros alrededores (ramas, hojas, semillas...) y se hablara sobre la naturaleza en general y el bosque en particular.

Este tema fue elegido porque desde el principio se estableció que la conciencia y el cuidado medioambiental era uno de los principios e intereses fundamentales del proyecto. Tema que además es muy interesante de trabajar en el contexto geográfico de Horten, ya que el bosque y los entornos naturales son muy cercanos para las familias de esta localidad. Horten está rodeado por tres bosques distintos, por la playa y por dos grandes lagos. Por esta razón se considera que desde UBUNTU se puede aportar un nuevo punto de vista y de interacción con estos entornos naturales ya conocido.

Fue en el proceso de elegir el nombre del proyecto cuando se decidió que no solo sería un proyecto de artes integradas para familias, sino que además tendríamos como temática principal la naturaleza. Se pretende que el proyecto sea un proyecto de conexiones, de escucha y comunicación en todos los planos que nos fuera posible (se trabaja desde esta idea, se hablará explícitamente de ella...). El objetivo principal es escuchar e incorporar la voz de las familias brindándoles diversas formas de expresión, al tiempo que se promueve la visión sobre la comunidad, la tribu y las conexiones con el resto de humanos, así como con el entorno natural.

Por esta razón "UBUNTU" es el nombre que se decide para este proyecto educativo. "UBUNTU" es una palabra africana que quiere decir: "Un ser humano es gracias a otros seres humanos" (Ball & Gready, 2007). Una palabra que ilustra una filosofía, una forma de vida. La palabra "Ubuntu" se repite como saludo en el programa de radio 3 "El bosque habitado", este programa trata temas de naturaleza, sostenibilidad, educación ambiental y vida en comunidad. Es un programa que sirve de inspiración para las educadoras de este proyecto y las conecta, les hace compartir ideas, valores y conocimiento entorno a los temas nombrados. De la misma forma, la filosofía UBUNTU ilustra cómo se entienden las relaciones, y por tanto la educación. Se cree que crecemos gracias a los demás y por ello nos abrimos a ellos, sabiéndonos parte de un todo más grande que nosotros, donde se incluye la naturaleza y la comunidad.

3.1.2. La apertura de UBUNTU a la comunidad

De esta forma, comenzaron a tener lugar talleres con familias aproximadamente dos domingos al mes durante febrero, marzo, abril y mayo de 2018. En estos talleres se pedía a las familias aportar una pequeña cantidad de dinero para poder cubrir los materiales y el espacio.

En esta tabla se recogen las propuestas que se llevaron a cabo estos meses:

Fecha de realización	Nombre y temática del taller	Precio (Adulto + niño)	Nº de participantes	Nº de niños y rango de edad
18/02/2018	"Naturen Kreativ Verden" ("La creación del mundo de la naturaleza")	150 kr (15 EU Aprox.)	12	5 niños (de 3 a 8 años)
25/02/2018	"En reise til lis og visdom" ("Un viaje de luz y sabiduría")	150 kr (15 EU Aprox.)	2	1 niña (3 años)
4/03/2018	"En reise til lis og visdom" ("Un viaje de luz y sabiduría")	150 kr (15 EU Aprox.)	11	3 niñas y 2 niños (de 2 a 7 años)
8/04/2018	"4 elementer" ("Los 4 elementos")	150 kr (15 EU Aprox.)	6	1 niña y 2 niños (de 2 a 5 años)
14/04/2018	"Apen kafe" ("Café abierto" pequeñas instalaciones artísticas interactivas)	Gratis	6	1 niña y 1 niño (3 años)
8/05/2018	"Sondagmarked" ("mercado en Domingo, propuestas abiertas como parte del primer mercado del verano)	Gratis	No regulado	No regulado

28/05/2018	“Frivillingdagen: Arqualia and Og vevstol drømmer” (Día del voluntariado: Arcalia y el telar de los sueños)	Gratis	14	2 niños y 12 niñas (de 4 a 12 años)
------------	--	--------	----	--

3.2. Nacimiento de “UBUNTU Sommerskole”

UBUNTU Sommerskole, es una propuesta pedagógica que nace de la revisión de la práctica del proyecto UBUNTU suscitada por la experiencia en el taller del 28 de mayo de 2018.

El 28 de mayo se desarrolló un taller abierto y gratuito participando en un evento del pueblo: “El día del voluntariado” y colaborando con la asociación “Horten for alle” (“Horten para todos”). En ese taller se involucraron varios niños procedentes de familias de refugiados, en nuestro taller asistieron niños sirios, kurdos, paquistaníes y una niña mexicana, niños y niñas de diferentes orígenes culturales y geográficos que hasta el momento no habían asistido a los talleres regulares.

Esta experiencia fue un punto de inflexión para UBUNTU, ya que a partir de este taller se decidió cambiar las estructuras de diseño y participación en los talleres de UBUNTU. La razón de este cambio fue que ese día se hizo visible que, a pesar de que en Horten hay un gran poder adquisitivo y un nivel de vida alto en la mayor parte de las familias, también hay bastantes familias inmigrantes y refugiadas y, por tanto, muchas familias con bajos recursos tanto económicos, como sociales, académicos y/o formativos.

Teniendo una nueva consciencia sobre la realidad socio-económica de las familias de Horten se empezaron a buscar otras formas de realizar talleres para las que no fuera necesaria una aportación económica. Debido a la época del año se decidió crear una escuela de verano y buscar una vía de financiación alternativa a la aportación de las familias.

3.3. Búsqueda de financiación

Las dos posibilidades que se barajaron para la financiación de la escuela de verano fueron una subvención del ayuntamiento o una subvención de “Horten for alle” (Una organización privada sin ánimo de lucro que trabaja para velar por la equidad social en Horten).

Después de varios intercambios (correos y reuniones) con la organización “Horten for alle” se llegó al acuerdo para que subvencionasen una parte de la escuela “UBUNTU Sommerskole”. El acuerdo era una ayuda para materiales, la posibilidad de que todas las familias que no puedan permitírselo o que consideren que necesitan ayuda para pagar el precio de la inscripción les contactasen y ellos se lo cubriesen, y finalmente ayuda en la difusión del campamento.

3.4. Difusión y creación del grupo

La difusión se realizó a través de las redes sociales, carteles y compartir de manera informal entre nuestros contactos. Fue a través de este último medio como conseguimos a siete de los ocho niños que estuvieron involucrados. Este es el grupo que se formó:

<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>Nacionalidad</i>
Ana	5 años	India
Elena	12 años	Pakistaní
Carlota	8 años	Noruega
Miguel	6 años	Noruega
Teo	6 años	Noruega
Sara	4años	Mexicana
Inés	4 años	Noruega
Marta	7 años	Noruega

A pesar de que este fue el grupo de niños con el que comenzamos el primer día, ni Ana ni Elena volvieron más días. A Ana no la podían traer hasta el lugar y Elena no estuvo muy a gusto el primer día, al sentirse un poco fuera de lugar por el resto de edades en el grupo.

3.5. Principios de procedimiento de la propuesta “UBUNTU Sommerskole”

Desde UBUNTU somos conscientes de que toda propuesta para la infancia es una acción y una posición política y moral, nos hacemos responsables de nuestro impacto como educadoras y materializamos nuestras intenciones educativas a través de principios de procedimiento. UBUNTU se enmarca dentro de la enseñanza no formal. Además de no reconocerse en un enfoque academicista de la educación infantil, trata de aproximarse lo más posible al juego de la infancia y a un enfoque vivencial, por tanto no tiene que responder a ninguna consecución de objetivos impuesta externamente, como puede darse en las escuelas a través del curriculum cuando este adopta enfoques técnicos.

Como explica Blanco (1994):

La educación ha de valorarse en función de criterios intrínsecos a su realización y no respecto a los logros o resultados que de ella pudieran derivarse. Ciertamente, y en tanto es una actividad intencional, la educación ha de estar dirigida por ciertos fines que, precisamente, marcan o sugieren la dirección en que habrán de situarse las actividades educativas. En su realización, esas actividades –que son procesos– se regirán por unos determinados criterios; y es a esos casos criterios respecto a los cuales se realiza una actividad a lo que Richard Peters denomina principios de procedimiento.

Las educadoras de UBUNTU elegimos plantear estas intenciones a través de principios de procedimiento en conexión con la idea que tenemos de aprendizaje y del rol que educadoras y niños juegan en este proceso. Pensamos que somos nosotras las responsables de proporcionar un ambiente que favorezca a los niños, y por eso los objetivos se refieren directamente a nuestra práctica educativa, constituyendo así una guía y recordatorio en nuestro ejercicio diario, y un afianzamiento y expresión de los principios que tenemos como educadoras. Sin depositar, por tanto, ninguna expectativa de aprendizaje o consecución de objetivos sobre los educandos y facilitando de esta forma el desarrollo del proceso individual de aprendizaje y la escucha de las necesidades de cada uno (Blanco, 1994).

UBUNTU tiene como finalidad general crear un espacio de encuentro y conexión personal, social y con el entorno natural para las personas involucradas en su actividad. Para ello, las educadoras nos reconocimos en formas de hacer, proceder, pensar, sentir y comprender la experiencia educativa que puede sintetizarse en los siguientes principios de procedimiento:

- Crear un espacio para la expresión libre a través de distintos lenguajes poéticos.
- Facilitar la conexión y la exploración del entorno natural y de nuestro propio cuerpo.
- Generar una conciencia medio ambiental.
- Crear un espacio para la exploración de las posibilidades expresivas.
- Potenciar el pensamiento divergente.
- Incentivar el inicio y desarrollo de procesos creativos.
- Brindar a los niños una pequeña “alfabetización” artística:
 - o Acercarnos a la música a través de canciones en distintos contextos, exploraciones sonoras y contacto con instrumentos simples.
 - o Acercarnos a las artes plásticas a través de la vivencia y la creación de instalaciones artísticas y la exploración de diversas técnicas.
 - o Acercarnos a las artes escénicas a través de cuentos vivenciales, de juegos de rol y de interacciones con las escenografías.
 - o Presentar las artes como disciplinas integradas e interdependientes (...)
- Crear un ambiente de comodidad, complicidad y colaboración.
- Mantener una actitud flexible y de escucha que facilite la adecuación de las propuestas al grupo y el contexto con el que nos vayamos encontrando.
- Facilitar un entorno seguro con límites claros y necesidades cubiertas.
- Dar ejemplo y fomentar el respeto y el cuidado por la vida.
- Crear un ambiente donde la individualidad y singularidad de cada uno se muestre y se celebre.
- Crear espacios para compartir con las familias.
- Incluir ideas, actividades, canciones... de diferentes culturas.
- Facilitar la expresión, el conocimiento y la gestión emocional.
- Tratar de que el entusiasmo e interés de los niños esté presente y pueda florecer en todas las actividades.
- Crear desde lo que a nosotras nos entusiasma y nos mueve.

3.6. Las actividades y su temporalización.

3.6.1 Actividades planificadas

Antes de empezar la semana de talleres, se realizaron varias reuniones donde se diseñó una secuencia de actividades, con su respectivo hilo conductor y su temporalización. Esto constituye una base y una guía clara de las propuestas que se quieren lanzar y de su organización, espacial, temporal, humana y material. Se trata de un diseño emergente, abierto y disponible al grupo y al contexto para cambiar y adaptarse a sus necesidades.

En forma de ***hilo conductor de la propuesta*** se les cuenta a los niños que la semana de actividades se desarrolla en una explanada en medio del bosque donde habitan los espíritus de los cuatro elementos: fuego, tierra, agua y aire. Estos elementos se comunican con los participantes a través de cartas que dejan en los altares que hay dedicados a cada uno de estos elementos en distintos lugares de la explanada del bosque. Las educadoras escribimos y colocamos cartas en los altares en dos ocasiones durante la semana, el primer día con una bienvenida y el anteúltimo día con un reclamo de ayuda.

DÍA 1	LUNES 16
9.15 - 9.45	Círculo de música y Saludo al sol
9.45 – 10.00	Fruta y camino al bosque
10.00 – 11.30	Actividad 1: Presentación de los espacios, cuento motor de los 4 elementos. <i>Las educadoras guíanos y, a través de canciones, música, interacción con los altares e historias vamos descubriendo todos los elementos.</i>
11.30 – 12.30	Comida
12.30 – 14.15	Actividad 2: ¿Con qué animal o planta de la naturaleza me identifico? <i>Dibujo, disfraz y exploración física (juego libre a partir de la caracterización)</i>
14.15 – 14.45	Camino al espacio y círculo de música

DÍA 2	MARTES 17
9.15 - 9.45	Círculo de música y Saludo al sol
9.45 – 10.00	Fruta y camino al bosque
10.00 – 11.30	Actividad 1: Exploración física de los elementos. <i>Danza libre a partir de música preseleccionada y de las pautas de convertirse y explorar el movimiento del aire, la tierra, el agua y el fuego.</i>
11.30 – 12.30	Comida
12.30 – 14.15	Actividad 2: Actividades de confianza. <i>Guía con los ojos tapados (aumentando progresivamente en dificultad) y Masaje en parejas, con las manos y con elementos naturales.</i>
14.15 – 14.45	Camino al espacio y círculo de música

DÍA 3	MIÉRCOLES 18
9.15 - 9.45	Círculo de música y Saludo al sol
9.45 – 10.00	Fruta
10.00 – 11.30	Actividad 1: Instalación “Ainstrumentos” <i>Exploración sonora con distintos utensilios de la vida diaria como cucharas, cazuelas, botes, tapas, etc. Y creación conjunta de música con la guía de las educadoras.</i>
11.30 – 12.30	Camino al bosque y comida
12.30 – 14.15	Actividad 2: Creación de escenografías de los 4 elementos. <i>Nos dividimos por grupos y creamos un mundo para que los espíritus de cada elemento vivan. (Usamos telas, cartones, cartulinas...)</i>
14.15 – 14.45	Camino al espacio y círculo de música

DÍA 4	JUEVES 19
9.15 - 9.45	Círculo de música y Saludo al sol
9.45 – 10.00	Fruta y camino al bosque
10.00 – 11.30	Actividad 1: Descubrimiento de los males del mundo. <i>Cuando llegamos al espacio vemos lo que los mundos que ayer creamos estaban destrozados o modificados y leemos las cartas de los cuatro elementos.</i>
11.30 – 12.30	Comida
12.30 – 14.15	Actividad 2: Resolución de los males del mundo <i>Les proporcionaremos a los niños un espacio para que ellos decidan qué pueden hacer respecto a los problemas que nos hemos encontrados en los distintos elementos. Además, tendremos preparadas algunas propuestas (quitar lo que no deseamos y escribir con palabras lo que sí queremos en papeles colgados de flores de colores)</i>
14.15 – 14.45	Camino al espacio y círculo de música

DÍA 5	VIERNES 20
9.15 – 10.00	Llegada y viaje en autobús a la granja
10.00 – 14.15	Día en la granja <i>Se adaptarán las actividades y el programa a lo que vaya sucediendo allí, cuándo se desarrollen las actividades, el tiempo que nos lleve ver los animales y cuáles vayan siendo las preferencias de los niños.</i>
14.15 – 14.45	Vuelta en autobús y despedida

Actividad transversal: Al comienzo de la semana a cada niño se le da un cuaderno, con su nombre escrito en él. Este cuaderno lo llevan siempre consigo y es un lugar donde en cualquier momento pueden expresar, pueden escribir, dibujar, pegar cosas, recortar... Se consideró que el tener un espacio individual, privado y libre de expresión puede ser un facilitador de gestión de emociones pensamiento e ideas; además de un incentivo más para la creación.

3.6.2. Actividades desarrolladas.

Factores como el tiempo, la climatología, las necesidades que se iban detectando, las propuestas de los niños, las ideas y la espontaneidad del momento... los imprevistos de todo tipo, hacen que el proyecto esté vivo y, por tanto, que las actividades que estaban planificadas se modifiquen. En el siguiente apartado se indican los principales cambios de cada día y su causa:

Lunes 16: *Se añade a la programación un tiempo de juego libre entre la comida y la Actividad 2.*

Martes 17: *En la segunda parte del día comenzó a llover, lo que hizo necesario un cambio de espacio y, por tanto, de actividades.*

-Se propusieron diferentes actividades de creación plástica: exploración con barro y otros materiales naturales, pintura libre en un lienzo compartido por todos. (Estas actividades se solaparon en el tiempo, permitiendo así atender a los ritmos de cada niño y que todos pudieran seguir su proceso de exploración)

-Se propuso un espacio de experimentación musical con los instrumentos que teníamos. Esta invitación también sucedió en paralelo con alguna de las propuestas plásticas.

- Se realizó actividad de la guía con ojos cerrados, pensada en un principio para el bosque pero con un cambio de espacio.

- El círculo de música fue más largo de lo normal porque se invitó a un músico con el que los niños y una educadora se encontraron y estuvieron hablando en el baño (el baño es un espacio compartido con otros locales de alrededor. Este músico tocó alguna canción para el grupo y compartió su historia y sus instrumentos.

Miércoles 18: *No se realizó la meditación guiada, porque se consideró que el grupo necesitaba otro tipo de actividad en ese momento. Dos niños estaban nerviosos y las educadoras no conseguían atraer su atención, así que, tras dividir el grupo en dos se decidió continuar con la siguiente actividad que permitía permanecer en grupos y repartirse por el espacio.*

Jueves 19: *El programa se mantuvo como estaba.*

Viernes 20: *El programa se mantuvo como estaba.*

4. INVESTIGAR LA EXPERIENCIA “UBUNTU SOMMERSKOLE”

4.1. Marco metodológico de la investigación.

Destinamos este apartado a describir y presentar las decisiones que, desde el punto de vista metodológico, sostienen la documentación de la propuesta educativa que ocupa este TFG con el rigor y sistematicidad oportunos. En este sentido, compartimos aquí una serie de decisiones, posicionamientos y técnicas de recogidas de datos que facilitan la reflexión sobre nuestra propia experiencia, con el ánimo de extraer los aprendizajes que, para la autora, son relevantes, en el sentido de valiosos y transformadores. Así, en palabras de Larrosa (2003) trataremos de defender en qué medida la documentación y la reflexión sobre la propuesta pueden convertirse en “un gesto de interrupción” que convierten a esta en toda una experiencia educativa:

La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere de un gesto de interrupción...: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. (Larrosa, 2003, p. 174)

Como ya se indicó en el apartado de “la documentación como una investigación de la experiencia educativa”, desde el comienzo la presencia de la autora en el proyecto UBUNTU va más allá del papel de educadora, colocándome también en el papel de investigadora. Traduciéndose esto en una forma de estar, de ser, de pensar y de reflexionar en la vivencia y en la experiencia educativa, más completa, consciente, profunda y significativa. Traduciéndose, de la misma manera, en un vínculo entre cuerpo y mente, entre razón e instinto, entre pensamiento y emoción: entre conocimiento y experiencia, integrando las sensaciones empíricas exteriorizadas, los hechos, con la introspección y la intuición (Contreras y Pérez, 2010).

4.1.1. Características de la investigación

Esta es una investigación social, de carácter cualitativo y con una clara inspiración en investigaciones de corte etnográfico y antropológico. Esto quiere decir que el objetivo de la investigación es aportar un el conocimiento de fenómenos singulares y únicos para ayudar en la comprensión y la mejora de la realidad educativa (Haya, 2011).

Podemos señalar los siguientes puntos como las características esenciales de la investigación (Velasco, García y Díaz de Rada, 2007):

1. Pertenece a un modo naturalista, abierto y profundo; responde a situaciones naturales.
2. Combina el papel de observadora participante y externa. Y, de la misma manera, tiene en consideración que la investigadora no solo trabaja como tal, sino que al mismo tiempo asume otros roles como en este caso son el de educadora, amiga, conocida, mujer, europea, española, hispanohablante y estudiante (Velasco y Díaz de Rada, 2009). De esta manera el caso que se estudia no queda aislado, sino que se enmarca y reconoce en un contexto concreto.
3. Parte de una apertura y disposición a explorar el ámbito de estudio como tal y cómo los participantes lo ven y lo construyen, abandonando previamente las propias concepciones, hipótesis e ideas preconcebidas.
4. Trata de aproximarse al caso de estudio elegido desde la curiosidad y la apertura de descubrir algo completamente nuevo y singular, tratando de convertir lo que es familiar en extraño, para así poder aspirar a una comprensión mayor de lo que está sucediendo y de lo que es el caso estudiado.
5. Partiendo de la imposibilidad de describir TODO, se le otorga a la investigadora la responsabilidad de decidir, en cuanto a su vivencia y a la reflexión de la experiencia, aquello que es significativo, que es importante observar y tiene sentido.
6. Esta investigación es un estudio de caso. El caso es algo siempre único, específico y complejo. Los casos que en el campo de la educación habitualmente suscitan interés están constituidos por personas y

programas (Stake, 2010). En esta ocasión el caso a investigar es la propuesta pedagógica “UBUNTU Sommerskole” (la cual ha sido descrita en los anteriores apartados de este trabajo), y, de su mano, mi experiencia como creadora y partícipe de esta experiencia.

4.1.2. Técnicas para la recogida de datos en el trabajo de campo.

Las técnicas empleadas, como ya se ha indicado anteriormente en el apartado de documentación fueron: Las notas de campo, la escritura biográfica en forma de diarios, y la documentación gráfica a través de foto y vídeos.

Tanto las fotos como los vídeos y las notas de campo, constituyeron una forma de documentar en el día a día, durante el desarrollo de la escuela de verano, los sucesos, actividades, emociones, ideas y pensamientos que iban surgiendo. La tarea de fotografiar y grabar era realizada en muchas ocasiones por una de las educadoras, y en otras una persona externa al proyecto ayudaba con esta tarea orientada por la pareja educativa. En “Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela” Mariano Dolci (2011) ya nos advierte de las posibles dificultades de que un fotógrafo documente en lugar de que una maestra, tallerista o educadora lo haga, la mirada es distinta y, se corre el riesgo de que se pierda el foco educativo. Sin embargo, en este proyecto, en muchas ocasiones se requería la presencia de ambas educadoras para acompañar al grupo. Además la documentación tiene una doble finalidad: difundir el proyecto a través de las redes sociales y crear material que invite a la pareja educativa a mirar el desarrollo de las propuestas desde distintos ángulos y repensar y revisar sus prácticas. Debido a las condiciones con las que se contaba y los objetivos que se querían alcanzar con la documentación decidimos hacer videos largos y generales en los que se captaba gran parte del desarrollo de las propuestas, de esta forma parando y capturando imágenes estáticas de los videos posteriormente se generó un material gráfico más complejo acompañado de observaciones y reflexiones. Así, a pesar de que parte de la documentación gráfica ha sido realizada por un fotógrafo externo al proyecto, hemos podido alcanzar el tercero de los niveles de documentación de los que habla Mariano Dolci (2011) dónde no solo se pueden leer las secuencias de actividades que se han llevado a cabo y los pensamientos,

sentires y procesos de los niños; sino que también se hacen palpables las ideas, principios y valores sobre los que el proyecto de construye y sustenta.

Por su parte las notas de campo son pequeños apuntes que realizaba durante el día en una libreta, señalando algunos sucesos, relatos, pensamientos, ideas o dudas sobre las que quería profundidad. Tras la semana de talleres, juntando la documentación gráfica, las notas de campo e intensa huella y recuerdo de la vivencia aún en el cuerpo, se redactó el diario de la semana junto con los que se habían realizado anteriormente de los pasos previos a la escuela de verano (reuniones, diseño de las jornadas, reflexiones en torno al material...). Así el diario es la forma más compleja de documentación en la cual las demás se reúnen, dialogan y complementan.

Los datos recogidos, la vivencia y su posterior reflexión, dan lugar en este estudio a formular los resultados en forma narración personificada y reflexiva de una serie de incidentes clave. Entendemos por incidente clave un suceso relevante que, en conexión otros incidentes, muestra el funcionamiento de los principios del proyecto o ejemplifica una problemática o incertidumbre que nace a partir de la experiencia y sobre la que se reflexiona (Velasco, García y Díaz de Rada, 2009). Dichos incidentes clave tienen lugar en el transcurso de la propuesta pedagógica, y enriquecen la narración sobre el proceso en tanto que causan un especial impacto en mí como educadora, estudiante y persona.

Por su parte, los resultados en forma de narraciones pretenden traducir, explicar e interpretar el primer paso de la elaboración de datos, en forma descriptiva que está recogida en parte en el apartado de “descripción de la propuesta pedagógica” de este trabajo y también en la documentación obtenida en el trabajo de campo. Se trata de una revisión de los datos, desde una mirada crítica, reflexiva y comparativa; que pretende extraer un conocimiento de la experiencia vivida. (Velasco y Díaz de Rada, 2009).

5. RESULTADOS

En este apartado se recogen los principales aprendizajes y reflexiones que la experiencia “UBUNTU Sommerskole” ha generado en mí. Trato de mostrar cómo esta experiencia, que se enmarca en el proyecto UBUNTU, genera un movimiento interno que trasciende una implicación únicamente profesional o académica, para dar lugar a una implicación total de mi persona, que cuestiona y reta mis valores, mis planes y mi actuación; llevándome así a repensar la tarea educativa. Permitiendo que la experiencia educativa sea mi mejor maestra y guía en la forma de relacionarme.

“La mejor guía de nuestro actuar es la experiencia, es decir, que la mejor guía es el saber que nos da el pensar lo vivido”. Pérez de Lara (2008: p.27)

He organizado estos resultados en tres grandes ejes o epígrafes: El primero hace referencia a todo aquello que el proyecto me devuelve como experiencia, experiencia que me forma y me transforma. El segundo habla de la experiencia de trabajo con la otra educadora de este proyecto, en tanto que el proyecto apuesta por la pareja educativa como elemento clave para afrontar la tarea educativa. El tercer y último apartado abarca las reflexiones y aprendizajes más significativos, que en un sentido global, nos devuelve la puesta en práctica del proyecto diseñado.

5.1. UBUNTU como un deseo de crecimiento personal y profesional

UBUNTU es un sueño perseguido y cumplido. Desde el final del tercer año en de mi grado en Educación Infantil habitaba en mí un fuerte deseo de crear, de comenzar a compartir con otras personas todo el recorrido que había transitado durante mi vida y, especialmente durante los últimos tres años de formación, voluntariados y prácticas. Tenía (y aún conservo) muchas ideas sobre lo que es la educación, sobre las mil formas de acompañar el crecimiento de las personas, sobre los temas que me parecen especialmente relevantes o con los que yo estoy conectada. Esta cantidad tan grande de perspectivas, ideas y opiniones me despertaban un fuerte deseo de experimentación. Durante los tres años anteriores había estado recibiendo información, visiones,

experiencias, modelos... sin un espacio donde poder probarlo, donde vivenciarlos; como a una pintora apasionada a la que le dan todo tipo de pinturas, grafitos, acuarelas...pero no le dejan pintar, no la dan un espacio donde experimentar con todo ese material. Por ello cuando, al crear UBUNTU, he encontrado un espacio donde experimentar con todos esos materiales con libertad, sin estructuras académicas, con la posibilidad de seguir mis propios principios educativos y de diseñar, dialogar, debatir y vivenciar la experiencia educativa desde un punto de partida personal y dialógico junto a otra educadora en un rol igual al mío... Cada pequeño movimiento realizado en ese contexto ha estado cargado de significado, cada pequeño trazo sobre ese lienzo en blanco ha supuesto un profundo aprendizaje, y, sin ser esto menos importante, cada pequeño movimiento ha sido placentero, disfrutado, saboreado, habitado cuidadosamente como si de un mundo entero se tratara.

La motivación, la energía y la ilusión puestas en el proceso de creación del proyecto son muy altas; por otro lado, la energía que se pone en cada pequeña acción, reflexión y creación también lo es, y por tanto se experimente un gran desgaste físico, mental y emocional. Pienso que cuando formas parte de un proyecto educativo con el que te reconoces profundamente como persona y educadora, y cuya práctica y cultura te atraviesan, se produce un fenómeno de amplificación de la experiencia, y sucede que tienes un mayor impulso puesto que el nivel de motivación es altísimo, pero también tienes un mayor desgaste, pues el nivel de implicación es, de la misma forma, altísimo. Experimentar esto, reflexionarlo y embarcarme en la búsqueda de un equilibrio y un aprendizaje ha sido, sin duda, una de las experiencias más señalables de este proyecto.

En este fragmento del diario del primer día de la escuela de verano se puede intuir el peso que se puede sentir en cada pequeño detalle:

Este día ha sido un día realmente importante para mí. Me he enfrentado a una cantidad inmensa de miedos. Ciertas cosas que se movían en mi cabeza como grandes incertidumbres y miedos (No poder comunicarme bien con los niños, perder cualquier tipo de control por no poder comunicarme, que las propuestas no se adecuaban al grupo, que no funcionarían; que sucedieran grandes accidentes, etc.), hoy se han vuelto cosas reales y afrontables. Me he dado cuenta de que entiendo prácticamente todo lo que los niños dicen y además de que entiendo

mucho más allá de lo que dicen, me he dado cuenta de que las palabras son una parte muy pequeña de lo que la comunicación es en conjunto, esto es algo que ya sabía, está escrito en la fundamentación del proyecto, es la base del mismo. No obstante, se hace el triple de evidente cuando estás en un contexto donde no dominas el idioma, pues constantemente tu instinto automático de usar el medio oral se ve retado y tu mente recurre conscientemente (proceso que muchas veces es inconsciente) a otros recursos expresivos más allá de las palabras. Gestos, expresiones, un ritmo concreto, un cambio, una canción, una propuesta, la energía que pones en las cosas, la presencia que tienes o dejas de tener... es una enumeración completamente infinita. Es mágico, muy bello. Cuando cantamos la primera canción, para mí les estábamos diciendo, bienvenidos, aquí estamos nosotras para entregaros todo nuestro trabajo desde el corazón, esto es muy importante para nosotras, vosotros sois muy importantes para nosotras. Cuando hicimos la propuesta del saludo al sol dijimos bienvenido a vosotros completamente en cuerpo alma y espíritu, gracias a vosotros, a la naturaleza y a nosotras mismas por estar. Cuando vi a Inés veinticinco metros separada de nosotras llorando en brazos de su padre nada más llegar, ella me decía “necesito que seáis casa”, cuando los ojos llenos de entusiasmo y admiración de Ana me miraban yo oía “Esto que estás haciendo, esto que eres es muy importante, tiene un fuerte impacto”.

Podemos reconocer en este fragmento la forma de relación y comprensión de la que nos habla Nuria Pérez de Lara (2008) en la que nos situamos ante la experiencia como si la viésemos y la viviésemos siempre por primera vez, alejándonos de las preconcepciones o teorías que nos adelantan lo que va a suceder y nos aseguran su causa y la reacción “apropiada” ante ello. Acercándonos, en cambio, a lo que Contreras y Pérez de Lara (2013) llaman “dejarse tocar por el otro”, por el encuentro y la experiencia; reconociendo así al otro y trascendiendo cualquier determinación conceptual. Dando lugar a un encuentro y una experiencia al mismo tiempo inefable y necesitada de palabras con las que pensarla, compartirla y re-significarla.

5.2. Trabajar con otra educadora

Como ya indiqué anteriormente, Marta antes de ser colega fue amiga, casi familia. Antes de construir una relación profesional, construimos una fuerte relación personal. Al llegar a Noruega en Agosto de 2017 me encontré empezando una vida de cero, sin familia, sin amigos... en esta situación Marta fue una de las primeras personas que llegó a mi vida y rápidamente me dejé sorprender por la forma que tiene de incluir, acoger y arropar a la gente; me dejé sorprender de igual manera por su espontaneidad, su vitalidad, su entusiasmo y su libertad. Empezamos a encontrarnos habitualmente y a compartir momentos, conversaciones, comidas, abrazos, consuelos, celebraciones....



De esta forma nuestra relación se fue volviendo cada vez más íntima y próxima, de forma que en Enero de 2018, cuando comenzamos a formar UBUNTU, existía entre nosotras cierta confianza, complicidad y sobre todo un deseo de trabajar y crear juntas desde los principios personales y profesionales que ambas compartíamos. De esta forma también empezamos a crear UBUNTU con el deseo de compartir nuestra trayectoria personal y profesional desde el amor y el cuidado por el proceso, por la comunidad y, por supuesto, desde el amor y el cuidado de nuestra propia relación.

Marta es una joven valenciana de veintisiete años que lleva cuatro años viviendo en Noruega, donde formó una familia. Ella trabaja como maestra en una escuela Waldorf, ha estudiado educación social, arte terapia y pedagogía Waldorf. Además le apasionan las artes: escribe, baila, hace teatro, artesanía, dibujo... pasiones que nos conectan.

Nosotras funcionamos como una pareja educativa, tenemos la misma categoría profesional, las mismas funciones, el mismo sueldo y un único grupo de niños para las dos (Hoyuelos, 2015).

El trabajo con Marta me ha suscitado reflexiones en torno a los siguientes temas: La asignación de roles dentro del trabajo en equipo, el diálogo entre lo personal y lo profesional, y la multiplicación de las capacidades.

Voy a dedicar los siguientes apartados para desarrollar con más profundidad estas reflexiones, ilustradas con las experiencias vividas en la creación y el desarrollo del proyecto junto a Marta, así como los aprendizajes, reflexiones e interrogantes que es esta experiencia me suscitan.

5.2.1. La asignación de roles.

En el desarrollo del proyecto no se establecieron roles, ni se hizo un reparto de tareas claramente diferenciado. Todo lo creábamos y gestionábamos conjuntamente y en consenso. Este funcionamiento no está exento de dilemas sobre los que me detendré a continuación.

Lo que nos aporta esta forma de trabajar es la posibilidad de cubrir nuestro deseo de experimentar y crear conjuntamente cada uno de los pasos de formación de nuestro proyecto. Y, por otro lado, conocer la forma de ser, de hacer y, en muchas ocasiones, los principios educativos de cada una. En ocasiones las decisiones que en un principio pueden parecer simples o sin una trascendencia mayor (como los colores de los materiales, el tipo de material, la forma de disposición, los elementos del espacio, la forma de introducir las actividades...) han desencadenado largos debates fundamentando porque tomar una elección y no otra, en estos debates hemos compartido puntos de

vistas pedagógicas, hemos ampliado nuestros conocimientos y hemos diversificado y flexibilizado nuestro foco de atención.



El diseño de estos pequeños espacios de creación en las ventanas es un ejemplo de la simplicidad de una propuesta que se genera gracias a un extenso y profundo debate entre la pareja educativa sobre el espacio, la disposición de los materiales, las gamas cromáticas, la libertad de creación, la aportación de nuevos lenguajes, el condicionamiento intrínseco en cualquier propuesta, contexto o espacio.... Esta riqueza en la relación de la pareja educativa Hoyuelos (2015) la conecta con la filosofía educativa de la complejidad, que nos invita a evitar la simplificación permaneciendo sensible a las innumerables conexiones que estructuran cada acción propuesta o pensamiento, en este caso a través del principio de diálogo mediante el cual ponemos en relación y discusión nuestras ideas y propuestas.

No obstante, no en todas las ocasiones los debates que se han generado han sido tan sustanciales y enriquecedores, en muchas ocasiones a causa del cansancio u otros factores, hemos pasado mucho tiempo en círculos viciosos repitiendo una y otra vez los mismos argumentos, sin realmente escuchar a la otra persona e invirtiendo mucho más tiempo del necesario para realizar distintas tareas, este es uno de los riesgos de hacerlo todo juntas, en muchas ocasiones el que una no esté con la mejor disposición, flexible y abierta al intercambio y al encuentro constante hace que el trabajo sea extenuante. Otra problemática que nos hemos encontrado como pareja educativa, debido a trabajar sin roles definidos ha sido un reparto desequilibrado y, por tanto, injusto de tareas a realizar, donde ambas educadoras nos hemos sentido frustradas.

Creo que hemos funcionado sin roles en la primera etapa del proyecto, ya que ha sido la fórmula que mejor respondía a nuestros deseos y necesidades, además de porque no hemos contado con ninguna exigencia de tiempo o “eficacia” y hemos priorizado el ser partícipes de todo el proceso al economizar esfuerzos. Sin embargo, considero que de cara a una segunda etapa sería conveniente probar a establecer ciertos roles o reparticiones claras de tareas; para, ahora que ya nos conocemos, respetando y teniendo en cuenta el parecer de la otra persona, poder cuidar y equilibrar la cantidad de energía, tiempo y esfuerzo que dedicamos al proyecto.

5.2.2. El diálogo entre lo personal y lo profesional

En ocasiones la vida personal y profesional se entremezcla, fusionan y confunden, esto puede ser un riesgo especialmente cuando tus colegas son amigos o familia.

Los siguientes extractos del diario dan algunos ejemplos de esto:

“Al final la reunión ha sido bastante corta porque primero Marta se quedó dormida y llegó tarde, y luego fuimos a hablar a la playa y yo me quise bañar, así que entre una cosa y otra se nos hizo tarde y no tuvimos más que una hora y media de reunión. A veces pienso que deberíamos ser algo más disciplinadas a la hora de nuestras reuniones. Ya que en muchas ocasiones el ser amigas hace que combinemos las reuniones del proyecto con muchas otras cosas distintas y las reuniones se hacen eternas, demasiado cortas o incluso desaparecen. Sin embargo, también pienso que somos bastante conscientes de cómo funcionamos y la mayoría de veces estamos contentas con ello, disfrutamos de todas las veces que nos juntamos y eso lo permite el que otros temas que necesitamos personalmente con más urgencia surjan o que pasemos el día juntas en lo que se suponía que iba a ser una reunión de dos horas.”

“Hoy hemos quedado para decidir qué hacer en la jornada de difusión de mañana (Mañana es un día donde todos los comercios del pueblo y sacan sus puestos a la calle y venden sus productos rebajados, y las distintas asociaciones y proyectos del pueblo aprovechan para hacer difusión). Habíamos quedado en la biblioteca a las cuatro de la tarde, sin embargo Marta llegó a las 5.30 porque su pareja había llegado tarde a casa y se tuvo que quedar con su hijo. Por esta razón los primeros

momentos de la reunión fueron bastante tensos. Yo estaba molesta porque había estado hora y media esperando sin saber muy bien qué pasaba, y ella estaba también molesta y tensa por el descuido de su pareja.”

En estos dos fragmentos se ilustran dos ocasiones en las que los horarios previstos para las reuniones se ven modificados por distintos incidentes o deseos que aparecen, desde mi punto de vista, a causa de que la forma de relacionarnos que tenemos de base es informal, es una relación de amistad.

Esto tiene sus ventajas y sus riesgos. Una de los riesgos es el que acabo explicar: los tiempos de reunión y trabajo rara vez son los estimados. En la mayor parte de las ocasiones esto ha sido bien recibido y disfrutado por ambas partes, tuvimos la suerte de estar en un momento y en una situación de nuestra vida en la que pudimos permitirnos ser muy flexibles y dedicar mucho tiempo al proyecto y a las reuniones. Sin embargo, en ocasiones, alguna de nosotras realmente quería o necesitaba que las reuniones durasen solamente lo necesario, y el no conseguir que esto fuera así porque la dinámica de base no lo favorecía nos causó bastante frustración. De la misma forma un problema que nos encontramos a menudo fue el cansancio, muchas veces, las mañanas, las tardes y los días de reunión se alargaban y les dejábamos alargarse hasta que estábamos completamente agotadas, y tal vez al día siguiente teníamos que ir a trabajar, a nuestras escuelas, o tal vez teníamos taller... Entonces, tanto nuestro disfrute como nuestro rendimiento disminuían.

Esta relación amistosa e informal de base también tuvo aspectos muy beneficiosos. Considero que, más allá de que la relación que haya entre dos personas sea amistosa o laboral, que los aspectos personales “interfieran” en lo profesional es algo inevitable y natural. Como personas tenemos una vida con sus preocupaciones, sus emociones, sus problemas, etc. El tener una relación de amistad (además basada en la escucha y la comprensión de la otra persona) nos ha permitido que haya una gran transparencia en cuanto a cómo nos sentimos, cómo veníamos cada día que nos reuníamos, qué emociones nos iba generando el proceso de creación y desarrollo del proyecto, etc. Todas estas cuestiones siempre han tenido un espacio para ser expresadas, comprendidas y sostenidas. Esta transparencia y los momentos de compartir y

gestionar las distintas emociones y problemáticas que traíamos de nuestra vida fuera del proyecto o que se generaban por la vida dentro del proyecto, nos ha hecho aprender muchas cosas acerca de cómo es la otra persona, de cómo somos nosotras, y de lo qué nos generan las experiencias compartidas. De la misma manera, nos ha hecho sentirnos cómodas trabajando y ha permitido que pudiéramos continuar con ilusión y amor por el proceso.

Mirando hacia una segunda etapa del proyecto considero que es necesario que aumentemos la consciencia de cuándo estamos trabajando más tiempo del que la tarea que queremos llevar a cabo requiere y porqué, y de esta forma poder negociar y poner límites dónde sean necesarios. Alguna idea para comenzar a buscar este equilibrio puede ser dedicar ciertos momentos de reunión pautados previamente, a compartir emociones y procesos personales y otros exclusivamente a trabajar.

Tanto el apartado anterior como este hacen brotar al tiempo como tema de reflexión, el tiempo en la educación, el tiempo en los procesos creativos... Los ritmos en la vida, en la escuela, en las relaciones....

Pensando sobre el tiempo me acuerdo de la siguiente reflexión de Pietro (2005):

“Si nos roban dinero o algún objeto material cabe la posibilidad de que podamos rescatarlo, pero cuando algo o alguien nos quita nuestro tiempo, no hay posibilidad alguna de que podamos recuperarlo. Podemos perder una hora y pasarnos después toda la jornada buscando el tiempo perdido. ¿Sabemos realmente en qué se nos va el tiempo? (...) debemos localizar nuestros ladrones y dilapidadores personales de tiempo y combatirlos con determinación.”

Considero importante, estar alerta de los ladrones y dilapidadores de tiempo, aún manteniéndonos en el “tiempo hombre” del que habla Urgeni (2008), el tiempo del recuerdo, el sueño y la esperanza; un tempo calmado que nos lleva a tomar conciencia de nuestro propio “yo”, tantas veces olvidado (Urgeni, 2008).

5.2.3. La multiplicación de las posibilidades

Algo que me ha llamado especialmente la atención desde el comienzo del proyecto es cómo el trabajar y crear con otra persona multiplica tus capacidades de una forma, para mí, antes inaudita. Durante todo el proceso de creación he comprobado cómo nuestro alcance era, al menos, el doble del que mío; y, de la misma forma, nuestro conocimiento, nuestra capacidad de creación, nuestras ideas, nuestra capacidad de escucha, de comprensión, de respuesta... eran, al menos, el doble que las mías.

Decir esto resulta casi evidente, ya dice el refranero popular que “dos cabezas piensan mejor que una y cuatro ojos ven más que dos”, así mismo he oído una infinidad de veces a lo largo de mi formación hablar de lo beneficios del trabajo en equipo y la colegialidad. Sin embargo, durante esta experiencia he sentido continuamente una fuerte fascinación por lo que estábamos creando, pensando siempre que en solitario hubiera sido completamente imposible. Trabajar con Marta en primer lugar me ha aportado seguridad, fuerza extra para afrontar la cantidad de miedos que me genera el compartir mis propias creaciones y el liderar talleres. Además hizo que la red de contactos en Horten se ampliara considerablemente y que mis limitaciones con el idioma se vieran compensadas.



Más allá de estos aspectos, cuando Marta y yo diseñamos talleres o pensamos en distintas posibilidades de creación, lo que se genera es completamente explosivo, la gran mayoría de las veces las ideas fluyen una tras otras sin parar, mis ideas se retroalimentan, inspiran y complementan de las tuyas, y viceversa. Ambas entramos en un mundo creativo y escribimos ideas mientras

nos reímos de nuestra propia locura creativa e imaginamos las miles de posibilidades que los distintos temas y actividades nos plantean. Esto también sucede en los procesos de preparación de materiales, del espacio y en la espontaneidad de cada una en los talleres.

Esta es una de las razones por las que desde la filosofía de la complejidad se defiende el trabajo en pareja educativa, es un claro ejemplo del principio de complementariedad, donde aceptamos que somos “incompletas” y que crecemos al compartir con otras educadoras (Hoyuelos, 2015), lo cual, de la misma forma, se identifica con la filosofía de la palabra Ubuntu donde yo crezco cuando tú creces.

5.3. De la planificación al desarrollo de las actividades

Como ya indiqué en apartados anteriores el diseño de actividades que realizamos para “UBUNTU Sommerskole” es un diseño emergente, compuesto de una serie de propuestas, siempre abiertas y flexibles a las demandas y preferencias del grupo, el contexto y el momento de su puesta en práctica. El diseño se realizó de acuerdo a lo que las educadoras consideramos que era interesante y apropiado para el grupo y el contexto, Sin embargo, no conocíamos a los niños, ni sabíamos qué iba a suceder durante la semana, ni cómo iba el grupo a responder a nuestras propuestas. Por tanto, como es lógico, las propuestas que nosotras diseñamos se vieron modificadas. Esta forma de funcionar refleja la condición de nuestra propuesta enmarcada en el modelo de educación inclusiva, ya que el foco está puesto en el contexto, que es el que se tiene que adecuar a las necesidades de los niños y no viceversa. (Sapon-Shevin, 2007)

Aunque conscientes de la incertidumbre, al programar las actividades, inevitablemente, nos creamos una idea de la forma ideal en la que la “UBUNTU Sommerskole” se podría llevar a cabo. Y es en el viaje entre este ideal y la realidad que luego descubrimos, donde mayores aprendizajes he adquirido.

De la experiencia de ver y gestionar lo que se genera entre lo programado y lo realizado, entre la expectativa y la realidad, entre lo “ideal” y lo “real”; he sacado tres aprendizajes principales: es necesario desapegarse de las

expectativas, es necesario crear espacio para que las personas y las situaciones sean y, por último, la importancia de saber improvisar ante los imprevistos.

En los siguientes apartados voy a explicar cada uno de estos aprendizajes ilustrados con un incidente clave que a me ha suscitado su reflexión. Sin embargo, es importante tener en cuenta que tanto estos aprendizajes como los incidentes clave están estrechamente conectados e interrelacionados, por lo que es posible reconocer los tres aprendizajes en los tres incidentes clave, y en otras experiencias de la propuesta, que por una cuestión de espacio no se incluyen aquí.

5.3.1. Desapegarte de las expectativas

Una de las reflexiones más fuertes que he tenido a raíz de la experiencia “UBUNTU Sommerskole” es la necesidad de, como educadoras, desapegarnos de nuestras expectativas en las que nuestra actividades o propuestas “deberían” funcionar o del efecto que “deberían” causar; para de esta forma poder realmente escuchar el efecto que tienen en nuestro grupo y dejarnos afectar por esta información para así adaptar o aprender de la puesta en práctica. Un incidente clave dónde se ve esto reflejado a la percepción es el sucedido con nuestra propuesta “Meditación guiada”.

La meditación guiada es una actividad que Marta y yo queríamos realizar desde el taller del 8 de Abril (la primera vez que empezamos a crear sobre el tópico de los cuatro elementos). Esta actividad consiste en un cuento motor en el que a modo de meditación los niños se van identificando y transformando corporal e imaginativamente con los distintos personajes que aparecen en el cuento y que simbolizan cada uno de los cuatro elementos. El cuento está guiado por un tema musical que las educadoras creamos con extractos de diferentes músicas que evocan el fuego, la tierra, el agua y el agua. Es una actividad de corta duración (8’26”) pero que nos llevó mucho tiempo, energía e ilusión crear.

Esta meditación la tuvimos que dejar a la mitad en el taller del día 8 de Abril porque a una de las niñas de tres años le entristecía mucho la música y nos

pedía llorando que la apagáramos. Meses después, cuando estábamos trabajando en el diseño de la escuela de verano, decidimos adaptarla y mejorarla para incluirla en la programación del segundo día, sin embargo ese día empezó a llover y tuvimos que irnos del bosque y reestructurar todas las actividades de la segunda parte de la jornada. Finalmente, decidimos incluir la meditación guiada en las actividades del tercer día, no obstante, al intentar reunir a los niños después del tiempo de juego libre, dos niños estaban completamente desconcentrados y sin ninguna disposición para entrar en ninguna actividad ni para escucharnos. Se empezaron a generar conflictos, al tratar de proponer la actividad programada, ellos se tiraban al suelo, gritaban, se iban corriendo...



Intentamos hablar con ellos mientras hacíamos el calentamiento, tratamos de centrar la energía, sin embargo no lo conseguimos. Decidimos hacer dos grupos, de forma que cada una de nosotras se quedaba con uno de los dos niños. Hablamos con ellos y conseguimos más o menos sostener esa energía y reorientarla.



Una vez que estuvieron más calmados nos volvimos a juntar y las educadoras decidimos saltarnos la meditación (que implicaba mucho movimiento y dispersión) para pasar a la siguiente actividad (La creación de las escenografías de los mundos de los elementos) ya que era una actividad plástica en la que, dentro de un libertad, los niños se concentran más y la energía se focaliza en la creación de algo tangible con las manos, además esta actividad también nos permitía mantenernos en dos grupos y de esta forma sentíamos que para nosotras iba a ser más sencillo sostener y guiar los grupos pequeños.

De esta forma la actividad de la meditación guiada sobre la que Marta y yo habíamos puesto tanta energía y tantas expectativas no la pudimos realizar en ninguna ocasión y nos vimos impulsadas a desapegarnos de nuestra expectativa y nuestra programación para poder adaptarnos a las diferentes situaciones en las que nos vimos envueltas.

Esta experiencia me hace reflexionar que está bien tener un diseño de las actividades que queremos hacer, y de la intención con la cual las proponemos, esto nos aporta una dirección que seguir y algo con lo que contrastar a posteriori la experiencia. Sin embargo, este diseño y este “Ideal” debe habitar en nosotras como educadoras de forma muy abierta y flexible ya que debemos estar completamente disponibles para adaptar nuestra respuesta y nuestras actividades al momento, sin por ello sentirnos completamente frustradas o desilusionadas, si no siendo capaces de aprender con lo que cada experiencia, única y singular, nos brinda. En palabras de Rinaldi (2011), debe haber un escucha que nos permita reconocer las estructuras que creamos y en qué medida estas nos acercan o alejan de nuestros educandos, y nos facilitan o dificultan la práctica educativa.

5.3.2. Crear espacios para ser: Escucha y juego Libre.

La escucha, probablemente el principio pedagógico más relevante de todos, siempre necesita ser recordado, retomado y re-significado. Y nuestros niños nos lo recordaron el primer día de escuela de verano, cito un fragmento del diario de esa jornada:

“La verdad es que se siente como un gran reto superado el pasar la primera parte de la mañana, y comer todos juntos en nuestras mantas sobre el suelo del bosque, un gran regalo. Un poco de calma, un poco de pausa. Durante la comida casi no se habla, aún estamos aterrizando. Yo siento que nos hemos dicho hola y acto seguido hemos entrado en un inmenso mundo de espíritus, complejos mensajes y símbolos, nuevos sonidos, danzas; y mucha gestión de emociones, energías y atención para Marta y para mí. Siento el impacto de esta experiencia en los cuerpos de cada uno de nosotros. Cuando vemos que más o menos todos han terminado de comer les decimos que pueden ir recogiendo, y de manera completamente natural y orgánica a medida que van recogiendo se ponen a jugar libremente, corretean, exploran el espacio, forman grupos, juegan al escondite, se hacen trenzas, hablan entre ellos y con nosotras... Marta y yo no teníamos programado que hubiera un rato de juego libre tras la comida, no lo habíamos pensado pero sucedió solo y comprendimos que era completamente necesario, un momento distendido para conectar entre nosotros y con el espacio, con el ritmo y de la forma que naturalmente nos nace, lo entendemos, lo escuchamos y aprendemos.”

En este fragmento narro la saturación de novedades que había en el grupo y cómo los niños de forma natural crean un espacio para ellos mismos donde soltar toda esa energía acumulada, crean un espacio también para conocer y reconocer a las otras personas y al espacio, un espacio no estructurado donde pueden expresar y saciar sus necesidades. Las educadoras vemos esto, lo reconocemos, aceptamos, incorporamos y agradecemos.

Recuerdo las palabras de Domènech (2009) sobre la necesidad de “tiempo sin tiempo”: “Solo si los niños recuperan el tiempo que les es propio podrán disponer de este tiempo en el que las agujas del reloj no corren. (...) Cuando los niños juegan, están embelesados por el juego y su mente fluye de forma libre. El aquél momento el tiempo no pasa.” (p. 125). Sin embargo este espacio no solo fue beneficioso para los niños, sino también para nosotras como talleristas, ya que nos permitió conocer a los niños de una forma más distendida, desde el trato personal y la observación externa de sus juegos y estrategias de relación, y también en cuanto a que constituyó para nosotras un tiempo de descanso y de preparación de las actividades de la tarde.

Me pregunto qué estaba en nuestras cabezas que no pensamos que un espacio de juego libre fuera necesario ¿Pretendíamos secuenciar actividad tras actividad? ¿Cómo pensábamos que iba a respirar el día? ¿Cómo siendo un principio pedagógico tanto propio como de las escuelas en las que trabajábamos no lo habíamos incluido en nuestra programación? ¿Tal vez por el automatismo de preparar sesiones cortas en las que somos encargadas de plantear la actividad como es el caso de los talleres puntuales?

En conclusión, esta experiencia me volvió a demostrar los espacios de juego libre son necesarios para que los niños se expresen y auto regulen, y para que las educadoras observen desde un rol más pasivo. Fue un fallo no incluirlo en la primera programación, no obstante, supimos escuchar y crear espacio para esta necesidad con rapidez, facilitando que fuera la voz de los niños la que transformara el contexto (Susinos, 2005).

5.3.3. La improvisación y nuestra identidad como educadoras.

El tercero de los incidentes clave tuvo lugar el segundo día de la escuela, cuando, mientras estábamos comiendo, comenzó a llover. Rápidamente recogimos y nos fuimos al espacio cerrado, esto hizo que tuviéramos que reestructurar todas las actividades por la tarde, porque no teníamos pensada ninguna actividad alternativa en caso de lluvia. Para ganar un poco de tiempo, y también para calmar la energía, les invitamos a coger sus diarios y a seguir trabajando en ellos.



Diario de una de las niñas que escribe: "Yo estaba en el bosque, pero de repente comenzó a llover."



Mientras estaban dibujando paró de llover, entonces las educadoras decidimos sacar algunos materiales para hacer propuestas de exploración plástica, primero sacamos barro, les dejamos explorar con ello, luego añadimos al barro algunos materiales naturales para enriquecer la exploración y después cubrimos una mesa entera de papel continuo blanco y colocamos en el medio tres colores. En la segunda propuesta de exploración las niñas seguían enganchadas, sin embargo los niños estaban cansados y querían cambiar de actividad así que fui con ellos al espacio interior donde estuvimos tocando algunos instrumentos y cantando canciones. Hicimos unos de los juegos incluidos en la programación para la segunda parte de la jornada como “El juego del lazarillo”, que consiste en guiar a un compañero por el espacio cuando él tiene los ojos tapados; además, les enseñamos una canción y una baile rítmico nuevos, y tuvimos un círculo de música más largo de lo normal donde un artista que nos encontramos en los baños (compartidos con el resto de espacios de la zona) estuvo compartiendo su música con nosotros. Las dos niñas más pequeñas se sentían algo vergonzosas y no les apetecía unirse al círculo de música, así que estuvieron en el círculo pero ojeando la cesta de libro relacionados con la naturaleza mientras el resto cantábamos primero junto al artista invitado y luego junto a los padres.

Al volver a pensar sobre este día me asombra la rapidez con la que las cosas fluyeron, sin tener ningún “plan B” ¿Qué propuestas lanzas cuando improvisas? La gran mayoría de los espacios que creamos en este momento se

caracterizan por la exploración con materiales artísticos o creativos no estructurados, se tratan de claras provocaciones para expresarse a través de los lenguajes poéticos (Vecchi, 2013). También se caracterizan por ser espacios abiertos, de participación no obligatoria, por lo que dio lugar a crearse dos espacios que convivían al tiempo como la exploración musical y la plástica o el círculo de música y los cuentos, los espacios se adaptan a los niños, se adaptan a los distintos ritmos e intereses, que promueven una exploración y aprendizaje desde el entusiasmo y la emoción (Stern, 2017). Otro aspecto a señalar sería la invitación que hicimos en ese mismo momento a un artista que conocimos casualmente en el baño. Este encuentro e invitación muestra nuestra práctica abierta y viva, dispuesta a asombrarse y aprender compartiendo con los otros.

6. CONCLUSIONES

Manteniendo el concepto de experiencia explorado en este trabajo de fin de grado, la experiencia de realizar este trabajo, así como la experiencia que este investiga; constituyen un cierre para el periodo de formación en Magisterio en Educación Infantil que la autora ha transitado. Este cierre constituye un acercamiento íntimo a los grandes principios pedagógicos de la escucha, el modelo de educación inclusiva y el desarrollo de los lenguajes poéticos. Este acercamiento se lleva a cabo a través del diseño, el desarrollo, la documentación e investigación de la propuesta “UBUNTU Sommerskole” por parte de la autora, y su pareja educativa: Marta Lastra.

“UBUNTU Sommerskole” es cierre, pero también pretende ser comienzo. El comienzo de una actividad pedagógica que promueve la educación en y para la comunidad, la educación artística, la conciencia medio ambiental y la creación de contextos educativos y sociales de carácter inclusivo. Constituye la primera de muchas experiencias en las que la autora se pone en ejercicio como educadora y va aprendiendo y creciendo en su camino profesional, personal y académico.

“UBUNTU Sommerskole” ha permitido a la autora experimentar las potencialidades y los retos que supone el trabajo en pareja educativa, la

creación de un proyecto propio, la creación de espacios que se identifican con el modelo de educación inclusiva y el desarrollo de una compleja actividad educativa; generando, a través de esta vivencia y el diálogo con la literatura vinculada a estas temáticas, un convencimiento a cerca del valor de hacer de la actividad docente un trabajo compartido, dialogado y reflexionado, y romper la tendencia al aislamiento y la repetición de patrones de los docentes en las escuelas (Hoyuelos, 2005); un convencimiento también de la necesidad de mantener una actitud de escucha y flexibilidad para responder a la infinita diversidad de ritmos necesidades y características que nos podemos encontrar en un grupo, o contexto; el convencimiento de la importancia de darse tiempo, mirarse y revisarse a una misma, siendo consciente de cómo vivo y me relaciono con los educandos, con mi compañera y con el contexto, y cómo todas esas relaciones se influyen entre sí (Contreras, 2002).

Por último, este trabajo revela y aporta una gran herramienta de trabajo y aprendizaje que es la documentación pedagógica y su posterior revisión, contraste e investigación, herramienta que permite que la experiencia de la práctica docente sea también una experiencia de formación y transformación (Contreras & Pérez, 2010).

UBUNTU significa “yo soy yo porque tú eres tú, y si tú creces yo crezco contigo”, así, desde la esencia de este proyecto, se graba en la identidad de la autora estas experiencias y las personas que la conformaron para seguir creciendo y creando espacios para el crecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Agut, M. P. M., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Cataluña, España. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Ball, O. & Gready, P. (2007). *Los derechos humanos* (Vol. 42). Intermón Oxfam Editorial.

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61-65.

Contreras, J. & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.

Dolci, M. (2011). Afinar la vista para captar los momentos. En: m. Davoli, m. dolci, d. Altimir and m. bonàs, ed., *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*, 1st ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, pp.27-53.

Domènech Francesh, J. (2009). *Elogio a la educación lenta*. 1st ed. Barcelona: Graó.

Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. London, U.K. Greenwood Publishing Group.

Haya Salmón, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora*. Universidad de Cantabria.

Haya Salmón, I., & Rojas Pernía, S. (2016). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista nacional e internacional de educación inclusive*, 9 (2), 155-170.

Hoyuelos, A. (s.f). *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi*. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas. Argentina: RedSolare.

Hoyuelos, A. & Antonia Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Madrid: Ediciones Octaedro, S.L.

Osoro Sierra, J., Meng, O. and Itzulpenak, A. (2009). *Reggio Emilia Educación Infantil 0-6 años*. Santander: PubliCan.

Pérez de Lara Ferré, N. (2008). A propósito de la diversidad: pensar la propia diferencia y educar en relación. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, (89), 22-29.

Prieto, G. (2005). La vida es tiempo. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/m13106/images/Art%C3%ADculoTiempo.pdf>

Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Reggio Children, Europa*, 1, 3-6.

Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. 37-54.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.

Sbert Rosselló, C. and Sbert Rosselló, M. (2017). *La mirada de la libélula*. Binissalem, Mallorca: Disset.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos aires. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Stern, A. (2017). *JUGAR*. Albuixech, España. Litera libros.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticos escuela*, 13, 4-6.

Urgesi, T. (2008). Tiempo y espacio: dos dimensiones vitales. En: G. Zavalloni, ed., *La pedagogía del caracol*, 1st ed. Barcelona: Graó. 43-46.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Velasco, H., García, F. J., & Díaz de Rada, Á. (2007). Lecturas de antropología para educadores. *El ámbito de la Antropología de la Educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Velasco, H., & De Rada, Á. D. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.